



***Especialización en Pedagogía de la Formación
Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata***

TRABAJO FINAL DE ESPECIALIZACIÓN

**LA INCLUSIÓN CON APRENDIZAJE EN LA
ESCUELA SECUNDARIA: UN PROBLEMA DE
ENSEÑANZA**

La participación como propuesta de trabajo

Prof. Constanza Soledad Lauro

Director Mg. Martín Legarralde

La Plata, año 2017

ÍNDICE

Introducción	3
1. Pasado y presente del nivel secundario en Argentina. La irrupción de la obligatoriedad.....	8
1.1 Los comienzos de la educación secundaria en la Argentina: selectividad y elitismo.....	8
1.2 Modelo de sociedad y proyecto político-educativo. La obligatoriedad como irrupción.....	11
1.3 El siglo XXI: la obligatoriedad del nivel y su impacto en la enseñanza.....	21
1.4 La permanencia con aprendizaje como desafío	24
2. Participación, enseñanza y ciudadanía en la escuela secundaria obligatoria.....	31
2.1 La participación como categoría pedagógica y política.....	31
2.2 Participación y enseñanza	37
2.3 Participación y ciudadanía.....	42
3. Consideraciones finales.....	46
4. Bibliografía.....	48

Introducción

En Argentina durante la primera década del 2000, se produjeron cambios en el sistema educativo argentino. Dentro de los cambios normativos, la Ley Nacional de Educación (LEN) N° 26206 del año 2006 reemplaza a la Ley Federal de Educación N° 24195/93. Entre las definiciones más importantes de esta nueva ley encontramos que la educación se concibe como un derecho, el conocimiento como un bien público y el Estado se vuelve su principal garante. También establece que el nivel secundario pasa a ser obligatorio, es decir que las personas que hubieran finalizado el nivel primario tienen el derecho a continuar sus estudios para lo cual el Estado está llamado a garantizarlo.

Ahora bien, ¿cuál es el impacto de la obligatoriedad del nivel secundario? ¿Produce cambios en la enseñanza? ¿Por qué pensar que la enseñanza tendría que cambiar en la escuela secundaria obligatoria? ¿Cuáles son las propuestas de enseñanza que contribuyen a garantizar el derecho a la educación? ¿Qué experiencias formativas transitan los estudiantes en las escuelas? ¿Cuáles son sus características?

Nos proponemos indagar acerca de la producción de saber pedagógico – didáctico sobre la enseñanza en el marco de la obligatoriedad del nivel secundario, tratando de identificar rasgos o características que promueven el derecho a la educación. Pondremos especial atención en detectar el lugar de la participación en las propuestas realizadas por los docentes.

La obligatoriedad genera tensiones, ya que podría pensarse que prevalecen las matrices históricas de exclusión y selectividad propias de la educación secundaria, vigentes desde su creación. El proceso de masificación que ha vivido (y vive) la escuela secundaria desde la

segunda mitad del siglo XX, no fue acompañado por el egreso masivo de los estudiantes. Frente a esta situación, consideramos que la implementación de propuestas de enseñanza y proyectos institucionales de carácter participativo, podrían favorecer a la permanencia con aprendizaje de los estudiantes y su posterior egreso.

La participación en las aulas y en las instituciones, además de ser una práctica de ciudadanía, posibilita llegar a concretar la inclusión con aprendizaje en las escuelas secundarias, ya que las relaciones de la escuela con los jóvenes serían más intensas¹. Estamos pensando que el docente que promueve la participación, es decir la circulación de la palabra de sus estudiantes, que reconoce y valora los saberes que portan y los toma para construir conocimiento, posibilita que los jóvenes establezcan relaciones con la escuela más duraderas y significativas, lo que derivaría en la continuación y finalización de los estudios. Es decir, las relaciones de los jóvenes con la escuela pasarían a ser de mayor intensidad. Participación se vuelve entonces una categoría política y pedagógica.

Nos interesa seguir trabajando en pos de instituciones más abiertas, democráticas e inclusivas, donde el aprendizaje y la enseñanza adquieran sentido para el estudiante y el docente. En este marco, pensamos en trayectorias educativas que posibiliten la finalización de los estudios secundarios teniendo como horizonte formativo los fines que propone la ley

¹ Utilizamos el término intensidad desde una mirada positiva, a partir de una investigación del Dr. Gabriel Kessler, quien desarrolla una categoría para explicar el vínculo entre los jóvenes que cometen delitos y la escuela, definiéndola como *“un concepto o una idea de una escolaridad de “baja intensidad”, caracterizada por lo que llamamos el “desenganche” de las actividades escolares. ¿Qué es el desenganche? Simplemente continúan inscriptos en sus escuelas, van de manera más o menos frecuente, según los casos, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares: sin jamás estudiar la lección, sin hacer los deberes, sin llevar carpetas ni útiles, y sin que importen mucho, como decía antes, las consecuencias de no hacerlo. Y si la deserción puede ser el corolario del desenganche, tampoco es un destino inexorable, sobre todo por lo que decía más arriba, acerca de esa sensación de una amplia tolerancia de la escuela para mantenerlos dentro”*. Conferencia del Dr. Gabriel Kessler, “Trayectorias escolares de jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia”. Universidad de San Andrés, 2004.

para el nivel: la formación para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuidad de estudios.

A poco más de 10 años de la sanción de la LEN consideramos oportuno aportar a la reflexión y profundización del conocimiento sobre la participación en la enseñanza para garantizar el derecho a la educación en el nivel secundario.

Este trabajo final integrador pretende presentar un estado del arte acerca de la enseñanza en el marco de la obligatoriedad del nivel secundario. No buscamos una presentación de técnicas participativas para incluir en la enseñanza o recetas para una clase ideal. Buscamos conocer en qué medida una enseñanza participativa contribuye a hacer realidad la obligatoriedad. Por estos motivos perseguiremos como objetivo principal presentar un estado del arte acerca de las características de las propuestas de enseñanza en el nivel secundario de nuestro país. Específicamente buscamos: a) reflexionar sobre el carácter participativo y democrático de las propuestas de enseñanza y de trabajo institucional en las escuelas secundarias, b) aportar a los debates sobre la participación como categoría política y pedagógica en las escuelas secundarias, c) presentar interrogantes o líneas de debate que posibiliten la apertura de nuevos estudios sobre la enseñanza desde distintos campos del conocimiento que estructuran el saber pedagógico en un contexto de obligatoriedad del nivel secundario.

En un primer momento este trabajo fue pensado desde la posibilidad de intervención, de mejorar la enseñanza a partir de un caso particular, proponiendo la introducción de momentos de trabajo durante las clases que tiendan a ser cada vez más participativos.

Si bien esa intención subyace, el principal objetivo como ya fue explicitado, es presentar reflexiones, puntos de debate, características de la enseñanza de los docentes del nivel secundario. Se pretende promover la producción de conocimiento pedagógico – didáctico para el trabajo en la escuela secundaria obligatoria.

En este sentido, en la primera parte del trabajo, presentaremos un desarrollo histórico acerca de la escuela secundaria argentina y luego, una sistematización y desarrollo de las principales discusiones teóricas sobre la obligatoriedad y sus desafíos. Se realizará un recorrido histórico acerca de la conformación del nivel, poniendo en tensión la selectividad propia de sus inicios con la obligatoriedad, característica actual del nivel secundario. El ingreso, la permanencia con aprendizaje y el egreso se vuelven desafíos actuales que deberían alentar a repensar las propuestas de trabajo en la escuela. De este modo, garantizar la continuidad de las trayectorias educativas se pone en el centro de la política educativa.

En la segunda parte, se presenta el desarrollo conceptual de la categoría “participación” en relación a la enseñanza y al ejercicio de la ciudadanía dentro del nivel secundario obligatorio. Se presentarán las reflexiones y líneas de debate sobre las características que debería presentar la enseñanza en un contexto de obligatoriedad, teniendo en cuenta las características de los jóvenes que a ella asisten. Aquí trataremos de obtener respuestas específicamente para interrogantes como: a) ¿qué tipo de propuestas de trabajo se despliegan en las instituciones para promover la permanencia con aprendizaje de los jóvenes?, b) ¿qué entienden los actores escolares por “participación” en la escuela secundaria?, c) ¿incide la participación de los jóvenes en la continuidad de sus trayectorias? ¿Promueve el aprendizaje?, d) ¿qué aporta la participación como característica de la

enseñanza en la escuela secundaria obligatoria? ¿Por qué pensar en la participación como una de las características de la enseñanza?

En los comentarios finales se presentarán algunas líneas que permitan por un lado sistematizar el saber pedagógico – didáctico producido sobre el tema, y por otro, abrir nuevos interrogantes o argumentos de debate sobre las características de la enseñanza en el nivel secundario obligatorio.

1. Pasado y presente del nivel secundario en Argentina. La irrupción de la obligatoriedad

1. 1 Los comienzos de la educación secundaria en la Argentina: selectividad y elitismo

En un principio, el nivel secundario se dirigía a formar a una minoría de la población, generalmente las clases medias y altas, con el fin de aportar a la constitución de la clase dirigente argentina. Al respecto un estudio de la Universidad Pedagógica (UNIFE) señala que

A los primeros establecimientos de educación media, en épocas virreinales, se los calificaba como preparatorios, porque tenían la misión de formar a la aristocracia y a la burocracia colonial para que pudieran ingresar a la universidad. Con esos objetivos se levantaron el Colegio San Carlos en 1771 o el Colegio Convictorio Carolino, devenido en 1818 en Colegio de la Unión del Sud. Bastante después, en 1863, ya bajo la presidencia de Bartolomé Mitre, se creó el Colegio Nacional de Buenos Aires (UNIFE, 2011:5).

Estos primeros colegios formaban a los jóvenes para el ingreso a los estudios superiores, dependían de las universidades y otorgaban una certificación que adquiría sentido en un recorrido dentro de la educación superior. Al año siguiente se fundaron los Colegios Nacionales en las grandes ciudades del país: Mendoza, Catamarca, Salta, Tucumán y San Juan. Todos respetaron el modelo de educación liberal del Colegio Nacional de Buenos Aires.

Durante la segunda mitad del siglo XX aumentó la demanda de ingreso de estudiantes al nivel secundario. Podríamos decir que desde una perspectiva macro (político y social) el nivel comenzaba a expandirse. Según explica Southwell (2011), el momento de mayor expansión de la escuela media se produce a mitad del Siglo XX, siguiendo con las características de la escuela primaria debido a la eficacia del normalismo. En el periodo 1945-1950, la matrícula creció un 10% anual. Sin embargo, desde una perspectiva micro (las instituciones) el mandato selectivo seguía vigente, ya que esa mayor cantidad de estudiantes que accedieron no fue la misma que logró finalizar².

A medida que la educación secundaria se fue expandiendo y consolidando, la creación de los establecimientos se fue diferenciando en cuanto a sus objetivos. Tal es así que luego de los Colegios Nacionales, la oferta de educación secundaria se fue diversificando³:

Dichas ofertas se organizaban en ciclos educativos de cinco o seis años –según la modalidad– a los que se podía acceder una vez concluida la educación primaria, que constaba de siete años y era de carácter obligatorio. Las modalidades en las que se organizó la enseñanza de nivel secundario fueron: bachiller, normal, comercial y técnica (Miranda, 2009: 5).

La escuela media fue pensada con características universales que tenían como fundamento homogeneizar a la población, establecer un conjunto de saberes legitimados

² Al respecto consultar Acosta Felicitas. Cadernos de História da Educação – v. 11, n. 1 – jan./jun. 2012. Cuadro 8. Página 142.

³ Ver en este trabajo nota al pie 8.

socialmente y un formato escolar universal de modo de regular el funcionamiento de las escuelas y de la sociedad. Siguiendo a Southwell (2011), se puede afirmar que:

(...) el formato de la escuela media se armó siguiendo determinado modelo e incluyendo rasgos específicos, que dicha construcción se consolidó como un formato, que a partir de allí constituyó una gramática (Tyack y Cuban, 2000) que procesó y modeló las sucesivas intervenciones de reforma y que logró posicionarse como la noción misma de la escuela media argentina hasta la actualidad (Southwell, 2011: 36).

La organización de la escuela secundaria en Argentina, se apoyó principalmente en tres rasgos: la organización del currículum por materias, la designación de los docentes por especialidad y la organización del trabajo docente por hora de clase (Terigi, 2009). Estos tres aspectos están íntimamente relacionados y son –según varios autores- algunos de los factores que más condicionan los procesos de cambio.

Si bien en este trabajo no vamos a centrarnos en analizar el formato de la escuela de manera exhaustiva, sí nos parece necesario hacer referencia al mismo porque es lo que justamente se pone en discusión con la obligatoriedad. Este “*trípode de hierro*” (Terigi, 2009: 29) atraviesa cualquier tipo de reforma o intento de cambio en la escuela secundaria.

En este sentido, las características selectivas que han caracterizado al nivel secundario a lo largo de su historia, han sido transformadas en problemas relacionados a la permanencia con aprendizaje. El acceso no garantiza la permanencia, y ésta por sí sola no garantiza aprendizaje. La incorporación de matrícula fue acompañada de lo que luego se vería como problema: la deserción (Southwell, 2011).

1. 2 Modelo de sociedad y proyecto político-educativo. La obligatoriedad como irrupción

La realidad escolar nos muestra que es necesario considerar una serie de cambios respecto del formato tradicional de la escuela secundaria, ya que la sociedad en la que funciona ha atravesado procesos de transformación a lo largo de todo el siglo XX y lo que va del XXI. Tiramonti (2005) explica que:

El nuevo tipo societario está acompañado por una serie de cambios en las instituciones que estructuraban la sociedad industrial y enmarcaban la vida de los sujetos (...) Se trata de la pérdida del sistema de referencias que proporcionaba la sociedad industrial y de la constitución de un sujeto autorreferencial (Tiramonti, 2005: 894).

A partir de esta reflexión es que consideramos necesario contextualizar la obligatoriedad dentro de un proceso de cambio social, cultural y político luego de una década neoliberal, marcada en lo educativo por la Ley Federal de Educación N° 24195 (1993) que provocó entre otras cosas la profundización de los procesos de fragmentación del sistema educativo. Esto alude a:

Las distancias que no pueden medirse en términos de mayor o menor, ya se trate de conocimientos, capital cultural o habilidades intelectuales, sino que se distinguen por pertenencias a mundos culturales que difieren entre sí en virtud de los valores, las expectativas y los modos de vida que los organizan (Tiramonti, 2008:29)

Las políticas neoliberales contribuyeron a producir fragmentación social. El aumento de la marginación de una gran parte de la sociedad, la degradación de la condición social de los sectores pobres y el creciente empobrecimiento de los sectores medios,

sumado al incremento del empleo marginal, la desocupación y la violencia, se encuentran entre los principales costes sociales de este nuevo escenario (Kaplan, 2006). En nuestro país, estas políticas alcanzan su mayor impacto durante la década de los '90. La privatización de empresas, el desempleo, el aumento de la pobreza y la marginalidad, son algunas de las consecuencias de este modelo social.

La escuela secundaria no es ajena a estos procesos de cambio. En este sentido, la LEN, representa un momento de quiebre en la educación secundaria argentina: el Estado a través de una ley establece la obligatoriedad del nivel secundario, la cual se traduce en una obligación para el Estado, el cual pasa a ser el garante de que miles de adolescentes, jóvenes y adultos puedan terminar sus estudios.

Esto implica impulsar cambios, pensar en alternativas de inclusión y egreso, en proyectar estrategias de permanencia que atraviesen y promuevan la enseñanza, en revisar la presentación de los contenidos, la organización del tiempo y del espacio escolar, la evaluación, la normativa sobre asistencia y promoción, la designación de los docentes y su organización del trabajo por horas de clase, entre otros.

Todos estos elementos se conjugaron a lo largo de la historia del sistema educativo para garantizar trayectorias únicas, continuas y esperables para un nivel secundario de inicios de siglo XX. Trayectorias que no existen en términos reales pero sí simbólicos. Es decir, el sistema educativo está organizado de una manera en la que se espera que el estudiante recorra los diferentes niveles educativos, pero lo que realmente sucede escapa a esa organización. Entonces podríamos pensar que la obligatoriedad irrumpe con esta organización rígida e ideal, con esta gramática escolar que mencionábamos anteriormente.

Nos referimos a una “irrupción de la obligatoriedad” porque no fue una determinación o una característica que se fue construyendo con el paso del tiempo; si bien comenzaron a tomar forma acciones o sucesos⁴ que pueden interpretarse como una tendencia hacia la obligatoriedad, la misma no se sanciona hasta la Ley Federal de Educación N° 24195 en el año 1993 y finalmente con la ley Nacional de Educación N° 26206 en el año 2006⁵ donde alcanza al nivel entero. Es esta última esta ley y todo su avance normativo y simbólico⁶, el pie para trabajar en las instituciones la obligatoriedad no sólo como desafío sino también como una herramienta concreta de justicia social.

Podría decirse que la obligatoriedad irrumpió e irrumpe de tal forma en las escuelas secundarias que nos invita cada vez más a pensar alternativas pedagógicas⁷ para garantizar el derecho a la educación. Pero ¿Por qué el Estado decide declarar obligatorio el nivel secundario?

Tal como queda expresado en el “Documento de Discusiones Preliminares” de la LEN, la obligatoriedad no es entendida como un “mero aumento de años (...) Universalizar

⁴ Pensamos en la eliminación del examen de ingreso por ejemplo. Esto será retomado en la Primera Parte de este trabajo.

⁵ Con la Ley Federal de Educación N° 24195/93 se establece como obligatorio el 3° ciclo de la Educación General Básica (EGB), es decir un total de 9 años de escolaridad obligatoria teniendo en cuenta la sala de 5 años de nivel inicial (art. 10). Con la Ley Nacional de Educación la obligatoriedad se extiende desde la sala de 5 años del nivel inicial hasta la finalización del nivel secundario que abarca 6 o 7 años en el caso de las escuelas técnicas, dando un total de 13 o 14 años respectivamente (Art. 16).

⁶ En lo normativo nos referimos a los cambios en los diseños curriculares en consonancia con la organización pedagógica y didáctica del nivel, el régimen académico, los Centros de Escolarización para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ), entre otras acciones. En lo simbólico (desde la perspectiva de Bourdieu al entenderlo como un campo de disputa de las diferentes clases sociales y fracciones de clase en la apropiación de los bienes culturales) podemos hacer referencia a la Asignación Universal por Hijo (AUH) como una política social que acompaña la efectiva asistencia de los jóvenes a la escuela. La misma tiene como contraparte la atención médica y sanitaria, promoviendo así una cobertura integral del sujeto de parte del Estado.

⁷ “Usamos alternativas en el sentido de cambio de una cosa por otra u otras introduciendo innovaciones. Innovar es “mudar o alterar las cosas, introduciendo novedades”, lo cual alude a un estado anterior o inicial a cierto grupo de posiciones que se discuten. En nuestro caso esas posiciones son las que habitualmente se denominan “educación tradicional, reproductiva, conservadora o dominante” y se refieren a una serie de tendencias educativas que comparten” ciertos elementos” (Puiggrós, 1994: 273).

la enseñanza secundaria abre una serie de interrogantes sobre el modelo educativo que puede responder a este desafío” (Documento de Discusiones Preliminares, Ministerio de Educación de la Nación, 2006, 10). En este sentido se propone un nivel secundario en diálogo con los cambios vertiginosos que caracterizan a la sociedad, para poder orientar a los y las jóvenes y adultos en su proyecto de vida. Se propone que la educación secundaria tenga como fines educar para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para la continuidad de los estudios y para el trabajo. Se asume la vacancia de respuestas a problemas del nivel y se reconoce el gran esfuerzo que supone la obligatoriedad para toda la sociedad⁸.

La LEN también establece que los docentes en tanto trabajadores del Estado, tienen la obligación (sin perjuicio de la legislación laboral vigente) de “respetar los principios constitucionales, las disposiciones de la presente ley, la normativa institucional y la que regula la tarea docente” (LEN, art. 67 inc.a), y a proteger y garantizar los derechos de los y las niños y niñas y adolescentes que se encuentran bajo su responsabilidad en concordancia con lo dispuesto en la Ley de Promoción y Protección de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes N° 26061” (LEN, art. 67 inc.e).

Obligatoriedad entonces significa que todos/as los/las adolescentes, jóvenes y adultos/as que finalizaron el nivel primario, independientemente de sus características personales accedan a los estudios secundarios (LEN, art. 29). En este sentido, la educación es entendida como un derecho humano⁹ en donde el Estado es el responsable y el garante

⁸ Ver artículos 29 a 33 de la LEN.

⁹ Ver Declaración Universal de los Derechos Humanos, art. 26 y Ley Nacional de Educación N° 26206/06 art. 2.

principal. Entenderla como un derecho asegura un piso de igualdad para toda la población en lo que respecta al acceso al conocimiento.

Decíamos anteriormente que la obligatoriedad puede ser entendida como una irrupción, entre otras cosas porque la educación secundaria en nuestro país fue selectiva en cuanto a sus destinatarios y preparatoria en cuanto a su fin educativo, ya que era considerada el paso hacia los estudios superiores o el trabajo (Southwell, 2011). Si bien a partir de la segunda mitad del siglo XX la matrícula del nivel secundario en nuestro país fue creciendo y haciéndose más heterogénea en su composición, no sólo porque accedían jóvenes de clases medias y populares sino también porque como señala Manzano (2011), crecía el número de mujeres¹⁰, permanecían aquellos y aquellas estudiantes capaces de adaptarse a la forma de ser alumno requerida en un determinado momento histórico.

Consideramos que con la obligatoriedad como marco, la permanencia con aprendizaje en tanto objetivo, se vuelve un problema de enseñanza ya que el nivel secundario y su matriz selectiva afianzaron la idea de que este nivel era para pocos:

Hay coincidencia entre los especialistas respecto de la función de selección que la escuela secundaria tiene desde sus orígenes. Desde esta perspectiva se señala que la organización institucional de la escuela media estuvo ligada a un propósito o finalidad de selección y diferenciación social. En la Argentina, sin embargo a partir de la mitad del siglo XX ha habido una tendencia a negar esta condición selectiva del nivel y a desactivar los mecanismos de selección formal (Tiramonti, 2011: 697).

¹⁰ “En 1950 las chicas representaban un 47 por ciento del total de estudiantes y en 1960 ya eran la mitad” (Manzano, 2011: 43)

En el “Documento Preliminar para la Discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina” (Ministerio de Educación de la Nación, 2008), aparece la necesidad de cuestionar el modelo institucional del nivel secundario para acompañar la implementación de la obligatoriedad:

La obligatoriedad representa un cambio respecto al modelo institucional selectivo propio de su mandato original. Esto significa que determinadas exclusiones que eran datos “naturales” en el sistema, deben ser hoy puestas en cuestión. Se trata de “desnaturalizar” la exclusión, lo que entraña un proceso complejo y sostenido en el tiempo (Documento Preliminar para la Discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina, 2008: 29).

Por esto también irrumpe: lo que venía haciendo la escuela secundaria para garantizar el aprendizaje estaba pensado para aquellos y aquellas que “cumplían” una “trayectoria teórica” (Terigi, 2010): ingresaban con 13 años, egresaban con 18 años, respetaban las normas de convivencia sometiéndose a un régimen de premios y castigos diseñados por los adultos, aprobaban los exámenes y requisitos de evaluación. En palabras de Southwell:

La segunda mitad del siglo XX es el momento en el que el nivel medio incrementa la cantidad de instituciones y de alumnos matriculados. Sin embargo otro fenómeno va a acompañar esa cobertura (...): la deserción o expulsión de quienes no transitaran exitosamente dicho modelo escolar (Southwell, 2011: 58).

Pareciera entonces que hablar de obligatoriedad (o pensarla e implementarla) no es sólo poner atención sobre los “nuevos” sujetos que ingresan a la escuela. Pareciera que también pone el signo de pregunta sobre el modelo institucional, la enseñanza, el lugar del

Estado. Esto es lo que se propone desnaturalizar: aquellos rasgos meritocráticos de la educación secundaria que promueven una identificación y una diferenciación social que impregnan la enseñanza y el modelo institucional¹¹ del nivel (Acosta, 2014).

En este sentido y a pesar de los cambios producidos en las culturas juveniles y la preocupación por la inclusión educativa que caracterizaron estos últimos diez años, los rasgos fundacionales relacionados a la selectividad y a la exclusión son difíciles de sortear (Terigi, 2007), ya que el sistema educativo mantiene sus características iniciales que condicionan la escolaridad y la formación docente. Estas características son: la gradualidad, la organización por niveles y la anualización de los grados de instrucción.

Estos rasgos expresan cómo deben ser los caminos a recorrer por los estudiantes en el sistema educativo. El sujeto que no puede cumplir con lo que está previsto queda afuera, y es cuando comienzan a verse los problemas educativos producto de la inconsistencia entre los itinerarios reales e ideales o teóricos que los sujetos realizan durante su escolaridad. Terigi llama a estos recorridos “trayectorias escolares reales” y “trayectorias escolares teóricas” (Terigi, 2007, 2010).

Entonces pensamos que obligatoriedad pone en tensión los rasgos fundacionales de la escuela secundaria. Como puede apreciarse, el desafío de la gestión educativa es garantizar las condiciones materiales y simbólicas para que todos los adolescentes y jóvenes ingresen, permanezcan y finalicen sus estudios secundarios con aprendizaje.

¹¹ “(...) el concepto de modelo institucional supone la forma organizacional (gramática de la escolarización) más una forma pedagógica (la localización de esa gramática que confluye en un determinado régimen académico) más la institucionalización de la escuela secundaria (instituciones determinantes como modelos de referencia sumada a una historia colectiva de la institución escuela secundaria en el marco de procesos de sistematización educativa). Entendemos que el concepto de modelo institucional ofrece potencialidad para explicar los procesos de génesis, configuración, expansión y cambio en el desarrollo de la escuela secundaria”. (Acosta, 2014: 36).

La obligatoriedad implica un proceso cultural dentro de un proyecto político más amplio. Bracchi (2010) plantea que es necesaria la participación de distintos sectores sociales, ya que se deben impulsar cambios y desatar una batalla cultural a largo plazo. Sobre esto expresa que la obligatoriedad

Implica un proceso de construcción social que representa un proyecto político educativo cultural más amplio que ayuda a construir una sociedad más justa y menos desigual, donde la inclusión con aprendizaje de los adolescentes, los jóvenes y los adultos es el objetivo (Bracchi, 2010:3).

Otra tensión que expresa la autora, es pensar una escuela que incluya a todos los sujetos como estudiantes a cargo de adultos capaces de reconocer en ellos saberes propios. Esto implica reconfigurar el lugar del adulto en la escuela ya que su autoridad va a estar construida en términos pedagógicos, y no en términos de orden, disciplina y control. Este punto a la vez interpela concepciones y prácticas pedagógicas.

La obligatoriedad genera tensiones dentro del sistema educativo porque rompe con los mecanismos de selección/exclusión del nivel que garantizaban que los mejores o los que podían adaptarse a estas reglas se mantenían dentro de la misma. Los exámenes de ingreso, la posibilidad de llegar hasta la escuela, las condiciones materiales y económicas de vida de los estudiantes, el respeto por la “disciplina”, la asistencia, serían esos mecanismos de los que se aprovechaba la escuela secundaria para seleccionar a los estudiantes.

Tiramonti (2011) explica que los mecanismos de selección y diferenciación del nivel medio están signados por dos cuestiones: una pretensión igualitarista articulada con el individualismo, lo que generó

Una dinámica de diferenciación del sistema y de promoción de los alumnos que permitió mantener la ilusión de la igualdad y a su vez legitimar la selección negativa de grupos importantes de la población (Tiramonti, 2011: 697-698).

La autora deja entrever la vigencia de la imagen del “alumno ideal” en la escuela media, atravesado por la complejidad que significa permanecer en ella. Complejidad que se sortea individualmente, en soledad, ya que las instituciones no garantizan el aprendizaje de ser alumno de la escuela secundaria:

Es el aporte de cada individuo lo que se pone en juego en la definición de la suerte educativa. Lo que queremos destacar es que se trata de promociones no reguladas ni tuteladas ya que los diferentes aprendizajes que deben incorporarse para adaptarse al perfil del alumno deseado no son facilitados por la escuela, sino que deben ser “descubiertos” por el alumno para poder progresar en su escolarización (Tiramonti, 2011: 700).

O sea que aquellos y aquellas jóvenes que no logren descifrar cómo ser un estudiante de escuela secundaria, no podrán finalizar sus estudios ni siquiera siendo el nivel secundario obligatorio, ya que no cuentan con las herramientas necesarias, lo que los ubica aún más en riesgo de fracasar.

Esta matriz de selección configuró un modelo basado en la selección por exclusión (Ziegler, 2010) a través de un sistema de competencia desregulado, en donde cada persona se vuelve responsable de su tránsito por este nivel educativo. En este sentido

(...) el mandato de inclusión y masificación plantea un desplazamiento de estos principios que fueron estructurales para la escuela secundaria (...) uno de los escollos más fuertes en las reformas recientes resulta del mantenimiento de la

estructura pedagógica tradicional (...) tendiente a la selección por exclusión al tiempo que se produce la apertura de este nivel a nuevos sectores sociales. (Ziegler, 2010: 74).

Esta mirada pone el acento en el estudiante y la escuela como institución ¿pero qué pasa con las personas que hacen la institución, por ejemplo los docentes? ¿Cuánto pueden hacer o están haciendo para acompañar a los estudiantes en su paso por el nivel secundario? ¿Es tan individual y solitario el trabajo del estudiante? Tiramonti, entre sus conclusiones menciona que

Modificar las tendencias selectivas no sólo implica cambiar los modos de organización institucional, que como señalamos anteriormente no son neutrales. Implica también remover prácticas profundamente arraigadas en el sentido común de los diferentes agentes educativos (Tiramonti, 2011: 707).

Teniendo en cuenta estos motivos resulta necesario preguntarnos por la enseñanza en un contexto de obligatoriedad: ¿qué características tendría que asumir? ¿Cuáles tendría que incorporar en el nivel secundario? ¿Es permitir la participación de los y las jóvenes una de ellas? ¿Qué prácticas o características habría que modificar en la enseñanza? Es aquí donde nuestro trabajo cobra sentido pretendiendo pensar en alguna respuesta, ya que nos proponemos pensar en la enseñanza, en la necesidad de que la enseñanza sea participativa y democrática de manera que pueda colaborar en la finalización de la trayectoria educativa del estudiante, principalmente en su paso por el nivel secundario.

Encontrar la posibilidad del cambio que produzca modificaciones en el formato rígido de la escuela media, es fundamental para que los estudiantes que ingresan, permanezcan aprendiendo y egresen.

1. 3 El siglo XXI: la obligatoriedad del nivel y su impacto en la enseñanza

La LEN actualmente vigente, en su artículo 29 establece que “la Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los y las adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria”. Sin embargo, y como sabemos que la ley sanciona pero no performa, existen muchas dificultades para su implementación.

Además de exigirle al Estado la garantía de las condiciones materiales, en términos simbólicos y culturales, la obligatoriedad trata de incorporar a una población que ha estado históricamente excluida del sistema educativo y sumado a esto, en ocasiones representa a la primera generación que accede a los estudios secundarios. Según un estudio de Axel Rivas para el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC), “en el año 2006 el 39,4% de los jóvenes que asistía a la escuela secundaria era primera generación de acceso a este nivel. Sus padres, pertenecientes a los estratos sociales bajos, no habían logrado superar la barrera de la escuela primaria” (Rivas, 2009:18). Este dato es fundamental para entender el desafío de la escuela secundaria obligatoria.

Entender que la obligatoriedad vehiculiza los medios para saldar una deuda histórica, social y política como es la desigualdad en el acceso al conocimiento y la desigualdad en el derecho a la educación, es una parte muy importante para pensar entonces en cómo debería ser la educación para las primeras generaciones de estudiantes secundarios. El valor de la obligatoriedad está en garantizar la justicia social para los sectores más postergados, no sólo en términos de distribución del ingreso sino también en

términos de la desigual distribución del capital cultural, académico y social (Bourdieu, 1987).

La pregunta sobre por qué ocuparnos por la enseñanza cuando hablamos de obligatoriedad, es el corazón de esta indagación. En términos tradicionales o del sentido común, la enseñanza supone una relación entre el docente y el alumno, en la que el primero transmite un conocimiento, un saber que el segundo no sabe o no posee. Consideramos que definir “enseñanza” resulta más complejo, ya que desde un posicionamiento crítico, supone entenderla también como una relación asimétrica, como una relación de poder, inclusive podemos hablar de “violencia simbólica¹²”.

Como explican Basabe y Cols (1998), la enseñanza es una práctica compleja, situada, intencional y política, en la que existe una relación entre tres “elementos”: docente, alumno y contenido. Ya decía Freire (2006): “Es que el enseñar no existe sin el aprender, y con esto quiero decir más de lo que diría si dijese que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende” (p. 28).

A su vez, entre esos elementos existen múltiples y variadas relaciones. Esto da cuenta de que la enseñanza no es una operación precisa, calculada, con resultados exactos. Sí existen resultados esperables (por ejemplo que se produzca el aprendizaje por parte del alumno de un cierto contenido o habilidad, de la forma esperada por el docente), una relación pedagógica esperable, una hipótesis de trabajo para un tiempo y lugar determinados (planificación).

¹² Categoría desarrollada por Bourdieu y Passeron en “La reproducción”.

En la escuela, el acto de enseñar busca transmitir un saber o una práctica considerada valiosa, las cuales están especificadas en los diseños curriculares. La existencia de lo normativo prescribe ciertas prácticas esperables en relación a lo que se enseña y cómo se debe enseñar, sin olvidarnos por supuesto de que hay saberes, prácticas, habilidades que se enseñan pero no están escritas en ningún documento y hay otras que directamente no se enseñan¹³.

Entendiendo a la enseñanza como “una práctica social e interpersonal que antecede” (Davini, 2011: 15) y excede al ámbito escolar, consideramos necesario volver a reflexionar sobre algunos de sus aspectos para provocar propuestas de trabajo acordes a este desafío histórico: que las prácticas de enseñanza adquieran características participativas y democráticas.

Esa acción intencional “implica un acto de democratización del saber, poniéndolo al servicio de los otros, y de ampliación de la conciencia” (Davini, 2011: 18). Sin embargo, si sólo consideramos que la enseñanza se agota en la transmisión, no sería una forma crítica de leer y comprender la realidad. ¿Pero entonces, de qué forma en un nivel secundario obligatorio los docentes transmiten de manera democrática y participativa los saberes a aprender? ¿Los transmiten con esa intención?

Pensamos que la permanencia con aprendizaje requiere de prácticas de enseñanza democráticas, participativas, contextualizadas, con sentido para quien aprende y para quien enseña. La autoridad pedagógica que le otorga al docente su saber específico, su

¹³ Aquí hacemos referencia a las categorías de curriculum real, nulo y oculto. Para más detalle consultar Dussel Inés “El Curriculum”. Serie Explora Pedagogía. Ministerio de Educación de la Nación. 2010.

disponibilidad para repensar su propuesta y revisar su posición al realizar este acto, es fundamental para demostrarle al estudiante que el acto de aprender, aunque es difícil, es la manera de leer y comprender el mundo que lo rodea.

La necesidad de que el educador actual se re-encuentre con el sentido y la pasión por enseñar, es el primer elemento a tener en cuenta para lograr la permanencia con aprendizaje en la escuela secundaria, además claro está, del compromiso social que implica garantizar el derecho social a la educación. El “efecto contagio” que se produce al ver a alguien entusiasmado por la tarea que realiza, es un factor importante de motivación para la tarea de enseñar. En palabras de Paulo Freire, se enseña con los

Sentimientos, con las emociones, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. Jamás sólo con esta última. Es preciso atreverse (a enseñar) para jamás dicotomizar lo cognoscitivo de lo emocional (Freire, 2006: 8).

En este marco, desarrollaremos más adelante la categoría de “participación” como aquella que nos permitirá ir encontrando algunas respuestas a estos interrogantes.

1. 4 La permanencia con aprendizaje como desafío

Un estudio de Southwell (2011) nos acerca un panorama general sobre el incremento de la matrícula en secundaria: entre los años 1945 y 1950 la matrícula crece un 10% anual. A partir de 1960 continúa creciendo pero a un ritmo menor. El Censo Nacional de Población del año 2010 muestra que la población de 5 a 29 años que asistía a algún nivel educativo fue creciendo. Tal es así que en 1960 era del 40,7% y en 2010 era 63,5%. En lo que

respecta al nivel secundario el censo nos muestra que el 27,1% de la población asiste a este nivel¹⁴. Sin embargo, este aumento de la matrícula no va a estar acompañado directamente de la finalización de los estudios.

Con respecto a la evolución de la matrícula del nivel, vale aclarar algunas cuestiones. A propósito del fenómeno de masificación acompañado de deserción que explicamos en el apartado anterior, Tiramonti (2011) expone que durante la Modernidad, la tasa de escolarización primaria era mayor que la secundaria. Sin embargo, aclara que luego de la segunda mitad del Siglo XX,

“la tasa de educación media es del 71,5%, y egresa sólo el 31% de los ingresantes.

Importa señalar que la cobertura del nivel secundario vivió un gran proceso de expansión durante los años 1990: la tasa neta de escolarización creció el 12,1%.”

(...) “La expansión en la inclusión fue acompañada por altas tasas de deserción y repitencia, así como de una paulatina pérdida de la calidad¹⁵” (Tiramonti, 2011:696).

Miranda (2010) complejiza la mirada sobre los datos recordando algunas investigaciones que dan cuenta que las variaciones en la matrícula están relacionadas con el

¹⁴ Este porcentaje surge a partir de la suma de lo que se especifica en el documento: Secundario y Polimodal. Cabe recordar que es un porcentaje nacional y en algunas jurisdicciones en ese momento convivían las dos denominaciones. Se sugiere consultar el Tomo I del Censo de población del año 2010 entre las páginas 118 – 119.

¹⁵ En este trabajo entendemos que calidad e inclusión no son ideas contrapuestas, sino que van en relación constante: “*se piensa a la inclusión educativa no sólo como el acceso a las escuelas de los adolescentes que no han asistido nunca o que por algún motivo abandonaron sus estudios, sino además como la permanencia y la continuidad en el sistema educativo (...) recuperando la centralidad en el acto pedagógico*” (Bracchi, 2010:6).

proyecto político y económico de un momento histórico determinado¹⁶. También vale recordar el incremento de la educación privada y el aumento de matriculados en la educación de adultos como factores que producen variación en la matrícula (Southwell 2011 y Miranda 2010).

Estas son algunas de las razones que nos invitan a pensar que en la escuela secundaria tienen que pasar cosas que antes no pasaban, nos proponen nuevos desafíos porque

“diseñar una escuela secundaria pensada para los adolescentes y para enfrentar la masividad del alumnado nos pondrá en situación de definir nuevas propuestas curriculares (será necesario analizar críticamente el ciclo orientado y los sistemas de evaluación). Requerirá además un trabajo particularmente destinado a recuperar la unidad pedagógica, y el esfuerzo por determinar una organización que permita: reconfigurar los puestos de trabajo, generar nuevos roles y funciones, fortalecer las

¹⁶ “Por ejemplo, hasta entrada la década de los treinta la educación secundaria estaba muy vinculada con la instrucción de élites en la modalidad de bachiller y con la formación docente. Hasta ese momento, era un nivel abiertamente selectivo que experimentaba un crecimiento parsimonioso. A partir de mediados de los años cuarenta, y en un contexto caracterizado por la industrialización por sustitución de importaciones y la democratización de la estructura social, comenzó el proceso de crecimiento sostenido de la matrícula, sustentado sobre todo en la modalidad técnica. Posteriormente –sobre principios de los años sesenta y en directa vinculación con la mayor importancia del sector terciario en la estructura ocupacional– la expansión de mayor importancia se dio en la modalidad comercial (Gallart, 1984).(...) desde mediados de la década de los cuarenta hasta entrados los años setenta el crecimiento de la educación secundaria fue sustantivo. Éste fue suspendido durante el periodo dictatorial, donde la matrícula tuvo un “amesetamiento”, estrechamente vinculado con la retracción de la actividad pública y las políticas represivas (...) en el marco de la transición democrática, la matrícula de la educación secundaria comenzó a incrementarse sustantivamente. En esta etapa, los estudios plantearon el inicio del proceso de “masificación de la educación secundaria” (Braslavsky y Filmus, 1987). Varios factores contribuyen a explicar este proceso. Por un lado, aquellos elementos asociados con la menor selectividad, entre otros, la eliminación del examen de ingreso y la modificación del sistema de sanciones. Por el otro, las crecientes dificultades que los jóvenes comenzaron a encontrar a la hora de conseguir un empleo, lo cual redundó en la búsqueda de mayores certificaciones educativas (Jacinto, 2006). (...) Durante la década de los noventa, el crecimiento de la matrícula continuó su marcha, sobre todo en aquellos tramos de la EGB3 (hoy denominada secundaria básica). Así las cosas, este nivel educativo alcanzó su mayor número de inscriptos en 2002, en el medio de una de las peores crisis económicas de nuestro país, descendiendo posteriormente a partir de 2003”. (Miranda, 2010: 575-576).

tutorías y los dispositivos de apoyo, planificar acciones de seguimiento del alumnado” (Cantero, 2011: 2).

Aquí nuevamente se pone en cuestión el modelo institucional necesario para el nivel secundario actual: ¿cómo redefinirlo? ¿Para qué? ¿Cómo desnaturalizarlo poniendo en el centro a la enseñanza? ¿Qué hay que desnaturalizar de la enseñanza?

El aumento de la matrícula se traduce en una mayor cantidad de estudiantes en la escuela. Este incremento en la asistencia significa mayor permanencia en el nivel, pero ¿qué tipo de permanencia se valora? Comúnmente, hablar de permanencia dentro del sistema educativo, remite a varias concepciones, entre las que figuran la repitencia y la mera asistencia.

Sin embargo, la permanencia también es inclusión. El acceso de nuevos sectores sociales a la escuela secundaria debido a políticas que garantizan derechos¹⁷, permite poner en discusión lo que entendemos por “inclusión”. Durante los años comprendidos entre 2003 y 2015, el Estado nacional, implementó acciones de política educativa para el nivel secundario que tuvieron como horizonte una política más amplia, en este caso, la obligatoriedad. Esas acciones se desarrollaron a través de programas educativos o socioeducativos como por ejemplo: Educación Sexual Integral (ESI), Parlamentos Juveniles, Centros de Actividades Juveniles (CAJ), acciones desarrolladas en el marco de los Planes de Mejora Institucional (PMI)¹⁸, entre otros.

¹⁷ Un ejemplo es la Asignación Universal por Hijo para protección social (AUH). Para más información visitar www.anses.gov.ar

¹⁸ El Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) tiene como propósito principal coordinar el diseño, implementación y evaluación de las acciones tendientes a poner en marcha, apoyar y/o fortalecer el

La inclusión de miles de jóvenes en el nivel secundario interroga los modos de estar y aprender en la escuela, y además nos lleva a preguntarnos ¿qué tipo de propuestas de enseñanza (participativa o no participativa) contribuyen en mayor medida a garantizar el derecho a la educación?

Como señala el Marco General del Diseño Curricular de la Escuela Secundaria de la provincia de Buenos Aires, la permanencia es inclusión (Marco General del Diseño Curricular, 2010: 3). Inclusión que se vuelve sobre todo un problema de enseñanza, ya que estar en la escuela es aprender los saberes socialmente valorados, no simplemente estar en ella.

La inclusión es plena cuando no sólo garantiza el acceso sino también el estar en la escuela aprendiendo, cuando los adolescentes y jóvenes puedan expresarse y sentirse parte de la institución, cuando la elijen. Así,

Se piensa a la inclusión educativa no sólo como el acceso a las escuelas de los adolescentes que no han asistido nunca o que por algún motivo abandonaron sus

Programa Nacional ESI en todas las jurisdicciones del país. Más información disponible en http://www.me.gov.ar/me_prog/esi.html?mnx=esi&mny=quees&carpeta=esi. El Parlamento Juvenil MERCOSUR (PJM) una propuesta que surge en el marco del “Sector Educativo del MERCOSUR” en respuesta a la necesidad de fortalecer participación de los jóvenes en el proceso de promoción de ciudadanía regional para que jóvenes estudiantes intercambien, dialoguen y discutan alrededor de temas que tienen una profunda vinculación con sus vidas presentes y futuras y para que compartan visiones e ideas acerca de la escuela media que quieren. Más información disponible en http://parlamentojuvenil.educ.ar/?page_id=38. El Programa Nacional de Extensión Educativa Centros de Actividades Juveniles (CAJ) está destinado a jóvenes tiene como objetivo crear nuevas formas de estar y de aprender en la escuela a través de la participación en diferentes acciones organizadas en tiempos y espacios complementarios a la jornada escolar. Más información en <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/centro-de-actividades-juveniles/>. Los Planes de Mejora Institucional (PMI) son un instrumento para avanzar en una transformación progresiva del modelo institucional de la educación secundaria y de la prácticas pedagógicas que implica, generando recorridos formativos diversificados que permitan efectivizar el derecho personal y social a una educación secundaria de calidad para todos los adolescentes y jóvenes. Más información disponible en la Resolución del CFE N° 86/09 <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/86-09-anexo01.pdf>

estudios, sino además como la permanencia y la continuidad en el sistema educativo

(...) recuperando la centralidad en el acto pedagógico (Bracchi, 2010:6)

A propósito del estar en la escuela, Skliar¹⁹ nos propone reflexionar acerca de lo que supone estar juntos en la escuela: ¿cómo hacemos, qué significa? El autor acerca estas preguntas al nivel secundario debido a la universalización y el desafío que implica estar juntos. Y explica que este estar juntos no es sólo dejar entrar a alguien sino qué hacemos con la existencia de ese alguien que ya está presente.

La pregunta por el ser aquí encuentra lugar ¿cuánto pesa la existencia del otro, de los demás en la pedagogía? ¿Tiene lugar en los proyectos educativos? Entonces ¿cómo la pedagogía se vuelve interesante para cada existencia? Y este es el dilema que mencionábamos más arriba. La permanencia no es sólo estar presente, sino ser, existir en la escuela.

Necesariamente, para garantizar la permanencia con aprendizaje, la escuela secundaria actual debe pensar en la implementación de cambios que afectan su formato escolar tradicional. En este marco, pensar la permanencia desde la inclusión, como un problema de enseñanza, nos obliga a desandar algunas propuestas y prácticas que no permiten que los estudiantes se apropien del conocimiento.

La búsqueda de alternativas que irruman en la matriz selectiva y la enseñanza para pocos, característica de la escuela media desde sus inicios, es uno de los puntos que motivan este trabajo. Si consideramos que centrarnos en la enseñanza posibilitaría la

¹⁹ Palabras extraídas de una conferencia del autor disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=5rPEZhEObzI>

inclusión con aprendizaje, podríamos pensar además, que la continuidad en las trayectorias educativas de los estudiantes sería una meta alcanzada.

2. Participación, enseñanza y ciudadanía en la escuela secundaria obligatoria

2.1 La participación como categoría pedagógica y política

Según el Diccionario de la Lengua Española²⁰, participar quiere decir tomar parte de algo, recibir una parte de algo, compartir, tener las mismas opiniones, ideas que otras personas. Aquí agregaríamos que existe la posibilidad de que al participar, los sujetos pueden encontrarse con opiniones y pensamientos diferentes. Y esto es lo que enriquece y le da valor a la participación.

Para complejizar esta definición, podemos pensar que participar es un acto voluntario, que se produce siempre y cuando haya un espacio para hacerlo, y que la persona que espera esa participación, reconozca la importancia y el valor de ese acto. Entonces requiere una actitud abierta a la escucha, el respeto por la opinión, los saberes, las expectativas e inquietudes de aquel o aquella que toma la palabra.

Pensar en la participación es estar dispuestos a abrir el juego. Es estar dispuestos, en este caso, docentes y estudiantes, a construir un marco de confianza que le permita a los sujetos en cuestión intercambiar opiniones, ideas, creencias sobre algún saber.

Siguiendo estas ideas, cabría preguntarse si en todos los estilos de enseñanza la participación tiene lugar, qué lugar ocupa y qué tipo de participación se promueve, si tiene lugar en un nivel educativo signado históricamente por la verticalidad, el autoritarismo y la disciplina, por la persecución política y la desaparición forzada de estudiantes y docentes, y

²⁰

Consultado en el siguiente enlace: <http://dle.rae.es/?id=S09ab8h>

también cabría preguntarse por qué pensamos en la participación para garantizar la inclusión con aprendizaje.

Para comenzar a esbozar algunas respuestas, Sirvent (1984) nos acerca la distinción entre “participación real” y “participación simbólica”. En el primer caso, se refiere a aquella en que *“los miembros de una institución o grupo a través de sus acciones ejercen el poder en todos los procesos de la vida institucional”*. En el segundo caso, diferencia

Dos connotaciones: una, el referirse a acciones a través de las cuales no se ejerce, o se ejerce en grado mínimo una influencia a nivel de la política y del funcionamiento institucional; otra, el generar en los individuos y grupos comprometidos la ilusión de ejercer el poder existente” (Sirvent, 1984:46).

Esta diferenciación pone en tela de juicio la cuestión del poder institucional y de quién lo ejerce. Pensar en la participación real y simbólica es decir que no todo es lo que parece. Cuánto de lo que muestran las instituciones es realmente un acto de participación y toma de decisiones en conjunto, y cuánto de lo que sucede modifica la estructura de poder de la institución. Cuánto de la participación que sucede en las aulas es real y cuánto es simbólica. Cuánto de la participación que requieren los docentes es una participación real, y cuántos prefieren que sea simbólica.

Oraisón y Perez (2006) nos acercan la definición de participación crítica

En tanto es la que más se adecua como potencial disparador de los efectos potenciadores de los sujetos que se buscan obtener: crecientes niveles de conciencia, de capacidad autogestiva y organizativa, de posibilidad de asumir compromisos y responsabilidades tanto en relación con cuestiones personales como sociales [...] un

aprendizaje que brinde a los sujetos la posibilidad de una mayor incidencia deliberada en el rumbo de sus vidas personales y/o comunitarias". (Ferullo de Parajón, 2006, pp. 195-196).

Desde esta posición, el ser parte, el tener parte y el formar parte del que hablaba el Diccionario de Lengua Española cobra sentido, ya que esta participación requiere un sujeto activo y comprometido con su realidad, capaz de organizarse con otros para mejorar su comunidad. Muy lejos está como vemos de una participación lisa y llana (simbólica), en donde sólo los sujetos sean convocados a escuchar sin posibilidad de debatir u ofrecer su propio punto de vista.

Pensar en procesos participativos reales en las instituciones y en las aulas es dejar de "hacer como si". La perspectiva del enfoque de derechos nos lleva a reconocer a las personas como sujetos de derechos. Este enfoque

"(...) implica concebir los derechos como universales e indivisibles. Universales porque todo sujeto es portador de derechos (tiene derecho a tener derechos) (...) indivisibles porque constituyen un sistema integrado. Todo derecho implica de alguna manera a otro, constituyendo un conjunto de derechos exigibles de carácter político, civil, cultural, económico y social." (DGCYE, 2007:23)

Comenzar a pensar e implementar procesos de participación real en las instituciones es una tarea compleja. Las relaciones basadas en la confianza permiten dar lugar a la posibilidad de la acción. Si tenemos confianza en el otro, si vemos al otro como un sujeto que puede, que piensa, que sabe, entonces habilitamos que las cosas sucedan. Cornú plantea lo siguiente:

La confianza no caracteriza solamente la manera a través de la cual el alumno se remite, se vincula al adulto, sino también a aquella en la que el adulto se dirige al niño. (...) Esto que está en el interior de la escuela, en el interior de la relación (pedagógica) adquiere sentido en una perspectiva emancipadora ligada a la finalidad de la educación en democracia (Cornu, 1999: 1 y 2).

Un docente que no establece un vínculo pedagógico con sus estudiantes basado en la confianza, en la transmisión de un saber cargado de sentido, en donde el docente se siente motivado para compartir un saber específico teniendo en cuenta que sus alumnos "algo saben" sobre ese saber, dificulta la enseñanza con aprendizaje y por ende la obligatoriedad, generando cada vez más desigualdad hacia el interior de la institución, y por consiguiente del sistema educativo.

Construir confianza en una relación intergeneracional tan compleja y controversial como lo es la del adulto con el joven (o joven-joven o adulto-adulto ya que en el nivel secundario las relaciones docente-alumno pueden adquirir estas características), requiere de un espacio de diálogo continuo. La relación entre generaciones puede resultar de procesos de ruptura o de continuidad. Por esto es que

El diálogo intergeneracional constituye un recurso de valor tanto en situaciones de continuidad como de ruptura. En el primer caso, el diálogo favorece la apropiación crítica de los saberes de las generaciones mayores, así como la evaluación de su validez contextual entre contemporáneos. Ante procesos de ruptura, la importancia del diálogo intergeneracional se multiplica como único espacio éticamente legítimo para la integración generacional, revirtiéndose en procesos de ordenamiento social (Lorenzo Chavez, 2008:68).

La autora trabaja la categoría de “diálogo” desde el aporte realizado por Freire en donde es considerado como una herramienta emancipadora y liberadora. En este caso, el diálogo como articulador de las generaciones, vendría a ubicarse como la herramienta concreta para realizar procesos de participación real en las escuelas.

El diálogo desde esta perspectiva, permite leer el mundo críticamente. Implica una pregunta sobre el mundo, articulando el lenguaje con el posicionamiento del sujeto. Posibilita la toma de posicionamiento del sujeto a través de la toma de conciencia en el ejercicio de la praxis, que es reflexión y acción:

El carácter crítico y liberador del diálogo (Freire, 1994) supone, al mismo tiempo, más que un simple llamado a la reflexión como ejercicio intelectual, una movilización a la acción, al compromiso de los dialogantes con la transformación, ya sea individual, grupal o social (Lorenzo Chavez, 2008:70).

Si el diálogo queda entonces circunscripto a un mero intercambio de palabras sin la sucesiva puesta en acción que tenga como horizonte la transformación, quedaría reducido a un simple acto simbólico, y entonces la participación se volvería una categoría vacía, retomando los aportes de Sirvent y de Oraisón y Perez.

El diálogo es una herramienta de construcción de conocimiento. Permite construir nuevos significados, nuevas lecturas de la realidad, nuevas praxis.

Skliar desarrolla la categoría de *conversación educativa*²¹ como una conversación específica que debería desarrollarse teniendo en cuenta algunas pistas. Propone acabar con

²¹ Categoría presentada en la siguiente conferencia: <https://www.youtube.com/watch?v=2R3nPRGAPG0> y <https://www.youtube.com/watch?v=vww6C09u4qU>

la idea de lo normal, provocar una rebelión en el enseñar, intentar abandonar las teorías sobre el sujeto que condicionan nuestra práctica y trabajar con una pedagogía del instante.

Su planteo supone un acercamiento hacia el otro, una manera de mirar al otro desde la igualdad, igualdad que tiene que existir desde el primer momento en la mirada del maestro: *“(...) desde el punto de vista del enseñar, sin ese primer gesto de la igualdad, la conversación no puede continuar, o continúa de una manera muy tortuosa, muy fatigosa (...)”*

Entonces, esta conversación educativa implica tiempo, un tiempo de acercarnos entre estudiantes y educadores para descubrir, pensar, crear, sentir, en definitiva para hacer cosas juntos. Implica aprovechar cada instante no para llenarlo de cosas sin sentido, sino para vincularnos desde la confianza, dejando tiempo al aprender, tratando de reconocer en nuestra práctica en qué momentos la enseñanza deja de lado la igualdad.

Vemos que hablar de participación como categoría pedagógica y política nos interpela a reflexionar sobre nuestra enseñanza. La perspectiva desde la cual entendamos a la participación, va a signar nuestras propuestas de trabajo. Si tomamos como marco conceptual para nuestra práctica el enfoque de derechos, la participación va a ser cada vez más un instrumento real de trabajo en el aula, ya que necesitaremos de ella para construir confianza y mantener una conversación educativa con nuestros estudiantes.

La idea es provocar una participación crítica como mencionaban las autoras, capaz de llevar a nuestros estudiantes a preguntarse por su realidad, a comprender las desigualdades sociales para intentar transformarlas, o al menos, participar en su transformación.

2.2 Participación y enseñanza

Tal como lo venimos planteando, la participación pareciera una herramienta de trabajo y una perspectiva política muy importante para pensar la enseñanza en la escuela secundaria obligatoria.

Ahora bien, ¿cuándo los docentes aprender a participar? ¿Cómo incluyen a la participación en sus clases? ¿Qué entienden por participación y qué esperan de los jóvenes cuando participan? ¿Los docentes participan? ¿Encuentran dentro de su formación inicial espacios para participar o para pensar en la participación como parte de su saber pedagógico y didáctico?

Tenti Fanfani (2010) nos acerca algunas notas que según su opinión caracterizan a los profesores de nivel secundario. Entre sus palabras encontramos que

La tensión entre contenido a transmitir y competencias pedagógicas y didácticas para hacerlo está particularmente presente en el caso del docente de enseñanza media. En efecto, este, a diferencia del maestro de primaria (que tiende a poner al niño en el centro de su atención) tradicionalmente colocó en primer lugar la disciplina que tenía la responsabilidad de enseñar (Tenti Fanfani, 2010:54).

Continúa explicando que esta perspectiva considera que el estudiante tiene que estar a la altura del profesor, a la altura del conocimiento que ofrece. Sin embargo el autor hace una salvedad:

“es probable que la masificación e incluso la obligatoriedad de la enseñanza secundaria obliguen a redefinir esta perspectiva, volviendo más próximas las posiciones de maestro y la de profesor de enseñanza media. En la secundaria para todos, el profesor deberá poner más atención en las cualidades personales de los

alumnos, hacerse responsable de su motivación y adaptar su enseñanza (los contenidos, las secuencias, los ritmos, la evaluación, etc.) a las particularidades de los aprendices” (Tenti Fanfani, 2010:55).

Por estos motivos pensamos que la participación como propuesta de trabajo, además de acercar a docentes y estudiantes, permite como dice el autor adaptar la enseñanza, motivar a los estudiantes, acercarse a ellos y posibilita también que el grupo de jóvenes se conozca mejor. Por consecuencia impactaría positivamente en la convivencia dentro del aula.

Cuando indagamos en la bibliografía disponible, la participación aparece más como una herramienta instrumental que como una concepción político pedagógica (Artavia 2012; Cubias y Villalta (s/d) Sanchez Alonso, 2000). También aparecen más abordados o estudiados los espacios de participación juvenil, en realidad donde los jóvenes son los protagonistas a través de su participación, de ciertos hechos políticos (Manzano 2011; Brugaletta 2011; Martin y otros 2015, por citar algunas publicaciones).

Sin embargo, en los textos de autores del campo de la educación popular, la participación aparece como parte de la visión política de la educación (Sirvent, 1984; Freire, 1992). Es decir, que aunque los textos enumeren estrategias participativas, se supone que el docente al pensar en la participación, está pensando en una enseñanza en la que la palabra del estudiante tiene cierto protagonismo y valor, está pensando en instituciones más democráticas.

Al respecto Freire plantea que

Partiendo de una comprensión crítica de la práctica educativa y de una comprensión crítica de la participación comunitaria, (...) nos obligamos, por coherencia, a generar, a estimular, a favorecer, en la propia práctica educativa, el ejercicio del derecho a la participación por parte de todos los que están directa o indirectamente vinculados con el quehacer educativo (Freire, 1992:1).

El autor coloca a la participación como un derecho, de allí su importancia para la vida democrática de las instituciones, de la cotidianeidad del aula. Es así como el autor explica la relación entre la posibilidad de la participación y la perspectiva política que se adopte para realizar la práctica educativa. Freire plantea que un educador que se diga crítico o progresista, indefectiblemente va a dar lugar entre otras cosas al ejercicio real de la participación, a esta participación crítica que mencionamos anteriormente, ya sea en el gobierno escolar o en las situaciones de aprendizaje que se dan en el aula.

Así la participación está relacionada con el ejercicio de la ciudadanía, ya que en un contexto democrático, la toma de conciencia del ejercicio de los derechos se vuelve real siempre que haya participación o espacios de participación en los que el sujeto social pueda involucrarse.

Si en una reunión de docentes o en una sala de profesores preguntamos cuáles son los criterios por los cuales se evalúa a un estudiante, la participación es uno de los infaltables. Pero bien, ¿qué tipo de participación esperan los docentes? ¿Enseñan a participar? ¿Qué pasa cuando esa participación nos dice algo que no nos gusta escuchar?

En una publicación del Ministerio de Educación de la Nación²² (2014), se toma la escalera de participación de Roger Hart²³ para ejemplificar los distintos niveles de participación de los jóvenes en las instituciones. Esta escalera tiene 8 escalones y el autor explica que la verdadera participación recién comienza en el escalón 4.

En los tres primeros escalones ubicaríamos las formas simbólicas de participación (manipulada, decorativa y aparente) y a partir del escalón 4, los más altos, las formas de participación reales (asignar pero informar, con información y consulta, iniciativa adulta con decisiones compartidas con la juventud, iniciativa y dirección juvenil, iniciativa juvenil y decisiones compartidas con los adultos)²⁴.

²² El documento es titulado “Habilidades para la ciudadanía. Inclusión democrática en las escuelas”. Fue publicado en el año 2014 por el Ministerio de Educación de la Nación.

²³ Roger A. Hart (UNICEF) (1992). «Children's participation. From tokenism to citizenship» (en inglés).

²⁴ **La escalera de Hart**

Escalón uno: la manipulación

La manipulación existe cuando no se es directivo en el contexto (ninguna regla, ningún método, ni procedimientos propuestos), pero se es directivo en el contenido. Los manipuladores con frecuencia son demagógicos: pretenden no imponer nada, pero tratan de influenciar a los jóvenes y hacer que estos hagan lo que ellos quieren. La manipulación existe cuando se desarrollan actividades sin ningún propósito educativo. La manipulación es contraproducente. Sus efectos sobre los jóvenes pueden ser muy desastrosos, ya que destruye su confianza en los adultos.

Escalón dos: la decoración

A los jóvenes se les otorga un rol falso. Su participación no es real, sino formal, decorativa. Este tipo de actitud fue muy practicada por los regímenes totalitarios. Los jóvenes son movilizados por marchas o encuentros masivos, sólo para dar la impresión de que desempeñan un rol importante. En realidad, nadie se ocupa de sus necesidades y sus aspiraciones.

Escalón tres: la participación aparente

La participación aparente es poner a los jóvenes en una situación donde formalmente pertenecen a los cuerpos encargados de la toma de decisiones, pero no tienen una posibilidad real de participar en la decisión. Es meramente un proceso de arriba hacia abajo, siendo el resultado de una actitud autoritaria, sin ninguna participación real de los jóvenes.

Escalón cuatro: asignar pero informar

Este es el primer nivel de participación de la juventud. El adulto decide por sí solo las actividades que los niños, niñas y jóvenes realizarán; pero también se toma el tiempo de explicar a los jóvenes los objetivos de la actividad, su contenido y cómo se realizará.

Escalón cinco: consultar e informar

En este nivel, los jóvenes no sólo son informados, sino también consultados. La escuela y la familia son ámbitos particularmente propicios para vivenciar experiencias formativas de participación, poder opinar y ser escuchados, aceptar compromisos de acuerdo con las decisiones libremente asumidas. Esas experiencias son oportunidades para conocer los efectos de la palabra y de los actos e ir haciéndose sujetos responsables.

Si traspolamos estos escalones a las propuestas de trabajo institucionales y áulicas, podemos pensar si los adultos promovemos la participación real o si sólo nos quedamos en la participación simbólica. La participación real exige una implicación mutua, una presencia y coordinación constante de los adultos para acompañar y facilitar las condiciones, la motivación y promover el valor de estas instancias de trabajo entre los estudiantes.

Requiere además que todos tengan una tarea por la que se sientan responsables, saber que esa tarea es tan importante como las otras porque suman al trabajo colectivo y a la posibilidad de lograr el objetivo común,

Exige la implicación mental, actitudinal, voluntaria y responsable de todos los miembros, en la determinación y toma de decisión de los objetivos, contribuyendo

Por ejemplo, un adulto prepara una actividad, pero antes de comenzar explica su idea y pide que opinen. Luego puede tomar en cuenta sus comentarios, mejorarla actividad e involucrarlos en su organización.

Escalón seis: iniciativa adulta, decisiones compartidas con la juventud

Aquí, los adultos todavía toman la iniciativa; sin embargo, hacen algo más que consultar a los jóvenes: comparten la decisión final con ellos. Los jóvenes están realmente involucrados en el proceso de toma de decisiones. Para seguir con el

ejemplo previo, el docente, una vez que preparó la actividad, presenta su idea a los jóvenes; pero luego, les pide que debatan la idea y que decidan si merece ser adoptada o no.

Escalón siete: iniciativa y dirección juvenil

Esta vez, parece que llegamos a la cima de la participación de la juventud: no sólo se deja la iniciativa a los jóvenes, sino que ellos también desarrollan e implementan su idea. En realidad, Hart explica que este no es el nivel superior porque si los adultos no están totalmente involucrados en la decisión, se corre el riesgo de que los jóvenes no reciban apoyo y fallen o sean marginados. Estamos frente a la actitud de “no intervención”: los adultos dejan que los jóvenes hagan todo por ellos mismos, no les dan apoyo. No hay ningún contexto para apoyar a los jóvenes. Esta no es una actitud realmente educativa. El adulto es no directivo ni en el contexto, ni en el contenido. Puede pensar que de verdad está practicando la participación de la juventud, pero en realidad su enfoque no tiene mucha oportunidad de éxito. La participación de la juventud sin el apoyo de los adultos es meramente teórica.

Escalón ocho: iniciativa juvenil, decisiones compartidas con los adultos

Este es el verdadero nivel superior de la participación de la juventud: **los jóvenes pueden tomar la iniciativa, pero deben compartir sus decisiones con los adultos para obtener sus consejos, apoyo y alcanzar sus objetivos con éxito.**

Este nivel se logra cuando los jóvenes y los dirigentes adultos han experimentado una práctica positiva y exitosa de las etapas previas de la participación de la juventud.

activamente y compartiendo la responsabilidad en su logro (Documento Habilidades para la Ciudadanía, 2014: 25).

Es posible el desarrollo de la participación hasta su nivel más alto. La participación de los jóvenes los educa para ser ciudadanos críticos, responsables por sus derechos y por las decisiones que tomen en su vida.

2.3 Participación y ciudadanía

El ejercicio de la participación es posible si los espacios en donde habitamos son democráticos o tienden a serlo. La escuela como institución pública y política se convierte en un espacio ideal de encuentro con el otro, de diálogo y de participación, de aprendizaje de la ciudadanía.

Como mencionábamos anteriormente, la escuela ha sido desde sus inicios el lugar privilegiado para la formación de la ciudadanía. Cada proyecto político desde los inicios de los estados nacionales, ha tenido por finalidad a través de la escuela formar un ciudadano acorde a ese proyecto. Al respecto Oraisón y Perez (2006) explican que:

en el mandato fundacional de la escuela de la modernidad, la idea de formación del ciudadano se centró en una concepción conservadora en tanto proceso normalizador de adaptación y reproducción de un orden social vigente, que era, al mismo tiempo, funcional a la democracia representativa y la economía de mercado.(...) Con el advenimiento del modelo neoliberal, se asume una racionalidad diferente y estrategias distintas de gobernabilidad, las que se orientan hacia la producción de nuevos sujetos y nuevas identidades sociales, donde la educación deja de ser un derecho destinado a compensar desventajas, para convertirse en un bien de consumo,

obtenido en niveles compatibles con el poder de compra de los clientes (Tadeu da Silva, 1997, p. 283).

En nuestro país a partir de la sanción de la LEN en el año 2006, la educación y el conocimiento son considerados un derecho humano y social y un bien público que el Estado debe garantizar (LEN, art. 2). Se busca a través de la educación formar ciudadanos que defiendan la democracia, los derechos humanos y las libertades fundamentales, capaces de velar por la soberanía nacional y por una sociedad cada vez más justa.

También esta ley establece como uno de los fines de la educación secundaria la formación de la ciudadanía. Entonces podríamos preguntarnos ¿cómo se forma la ciudadanía en la escuela? Para Jelin (1996):

Una “didáctica de la ciudadanía” implica una enseñanza desde las prácticas sociales cotidianas. En la escuela y en el aula se establecen relaciones entre las personas y con el Estado. Serán en primer lugar estas relaciones las que deben realizarse desde un enfoque de derechos y en el ejercicio de una ciudadanía activa (DGCYE, 2007:21 y 22).

Entonces podríamos inferir que a ser ciudadano, se aprende. Podría decirse que la ciudadanía se practica, se ejerce, se construye. De esta manera, encuentra en la escuela (y lo ha encontrado históricamente) el espacio ideal para realizarlo.

¿Cuáles son los momentos y prácticas que actualmente se dedican al ejercicio de la ciudadanía en la escuela? ¿Son participativos y democráticos? ¿O son espacios vigilados y controlados por los adultos responsables del proceso de enseñanza? ¿Por qué las estrategias de trabajo participativas se vuelven ejercicios de ciudadanía?

Sostenemos que, justamente la ciudadanía es una categoría activa, ya que se construye, se aprende, no sólo en la institución escolar si no fuera de ella, y de manera colectiva.

Dentro del diseño curricular para la educación secundaria, existe una materia obligatoria para todos los estudiantes de 1° a 3° año, que es Construcción de la Ciudadanía²⁵. En este espacio se entiende que

La ciudadanía se ejerce desde las prácticas particulares de grupos y sujetos sociales.

Estas prácticas ciudadanas son entonces prácticas que ponen al descubierto la trama de las relaciones sociales y por lo tanto la conflictividad de las interacciones (DGCYE, 2007:14).

Pero no solamente se aprende o se ejercita la ciudadanía en las materias específicas como las anteriormente citadas. Entonces cabe preguntarnos qué pasa en las otras materias que forman parte del curriculum, cómo los profesores incluyen el ejercicio de la ciudadanía, y si fomentan la participación para hacerlo.

¿Qué saberes son necesarios desde el campo de la pedagogía y de la didáctica para pensar en una enseñanza participativa? ¿Cómo pensar y hacer realidad propuestas de enseñanza para las trayectorias educativas reales a pesar de la permanencia de las características nodales del sistema educativo? ¿Qué hace falta para que los equipos directivos y docentes se animen a pensar otros modos de organización del tiempo y del espacio escolar? ¿Son las propuestas de enseñanza participativas momentos de trabajo necesarios en las escuelas secundarias?

²⁵ En el ciclo superior, es decir, desde 4° a 6° año, la línea curricular continúa con Salud y Adolescencia, Trabajo y Ciudadanía y Política y Ciudadanía.

Cuando indagamos acerca de estos interrogantes, encontramos en los diseños curriculares para el nivel y el régimen académico un determinado posicionamiento sobre lo que se espera que suceda con la enseñanza en todas las materias. Desde los Diseños Curriculares para el ciclo básico y ciclo superior del nivel secundario, se ofrecen orientaciones didácticas para desarrollar una propuesta acorde a la escuela secundaria obligatoria, invitando a reflexionar y a intentar prácticas que rompan con el estilo que habitualmente los docentes de cada área toman para la enseñanza de los contenidos.

Además en el Régimen Académico para todas las escuelas secundarias independientemente de su modalidad y orientación (Resolución 587/11 y 1480/11), queda establecido lo referido a la organización pedagógica e institucional de la enseñanza, la planificación de las materias, las actividades de diagnóstico, las relaciones con otras instituciones, los usos del tiempo y del espacio escolar y las actividades para el pleno aprovechamiento de la jornada escolar.

Vemos que el propio sistema brinda la seguridad normativa para que otra enseñanza se produzca en la escuela. De hecho, hay conocimiento de proyectos de trabajo institucional que estarían en relación a estas definiciones tanto nacionales como el territorio bonaerense²⁶.

²⁶ Ver por ejemplo relatos de experiencias publicadas en Revista El Monitor de la Educación N° 25, 5ª época, año 2010.

CONSIDERACIONES FINALES

Iniciamos este trabajo con la intención de argumentar que si la enseñanza participativa promovía la inclusión con aprendizaje en la escuela secundaria obligatoria. La obligatoriedad sancionada por Ley de este nivel educativo pone en evidencia y en el centro del debate algunos rasgos históricos de la escuela secundaria como son la selectividad y la exclusión.

Consideramos que la obligatoriedad de la educación secundaria se presenta como una oportunidad histórica para que el Estado haga efectivo el derecho a la educación de los adolescentes, jóvenes y adultos que no finalizaron sus estudios secundarios. Sin embargo consideramos que la permanencia por sí sola no garantiza aprendizaje, sino que debe entenderse desde un sentido democratizador, desde una mirada igualadora de derechos.

Remarcamos la importancia de la reflexión sobre la enseñanza para que la obligatoriedad en términos simbólicos y culturales se haga cada día más real. Si bien en este sentido proponemos la participación como herramienta concreta de trabajo en el aula, consideramos la importancia que cobra a partir de la concepción político pedagógica de la educación desde el enfoque de derechos, el cual considera que los estudiantes y los docentes son sujetos de derechos, es decir que son capaces de hacer valer sus derechos, que son ciudadanos aquí y ahora.

Entonces no es cualquier participación la que necesitamos en las escuelas secundarias. Necesitamos una participación real y crítica, que permita a los y las jóvenes formarse como ciudadanos capaces de responsabilizarse por sus derechos, por la defensa de

la democracia, con una visión crítica de su comunidad y la sociedad en la que viven, para lograr una sociedad cada vez más justa y soberana.

Esto podrá lograrse con la presencia de los adultos facilitando, abriendo y promoviendo espacios de participación reales en las escuelas y en las aulas, acompañando a los y las jóvenes en el proceso de darse cuenta de lo que pueden lograr aquí y ahora para lograr una sociedad más justa que los incluya y valore.

Se hace necesario remarcar la importancia de desarrollar líneas de investigación sobre la participación en las instituciones y en las aulas desde el trabajo que realiza el docente poniendo en práctica su propuesta de enseñanza, no sólo para promover la reflexión sobre la misma sino también para generar el efecto contagio necesario para que la escuela secundaria encuentre el sentido en el Siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

- Artavia Gutiérrez, Victoria. Manual de técnicas participativas para la estimulación de las capacidades del “ser” en la formación profesional. Capacidades personales – San José, C.R.: INA, 2012.
- Bourdieu, P., 2002. “La “juventud” no es más que una palabra” en Bourdieu, P. Sociología y cultura, Grijalbo, México.
- Bracchi, C. “Las políticas de Inclusión y la Escuela Secundaria”. El impacto de la Asignación Universal por Hijo en La Secundaria de la Provincia. Ponencia presentada en el panel “Ciclo de Jornadas 2010 sobre el programa Asignación Universal por Hijo. Organizado por AAPS (Asociación Argentina de Políticas Sociales) y la REDAIC (Red Argentina de Ingreso Ciudadano). Realizada en la Sede de AMIA, Capital Federal. Jueves 15 de julio de 2010.
- Chaves (2005) Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. Revista Última Década, núm. 23, diciembre, 2005, pp. 9-29 Centro de Estudios Sociales Valparaíso, Chile.
- Chaves, M., 2009. Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006, Papeles de trabajo. Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de General San Martín. Año 2, N° 5, Buenos Aires, pág. 11.
- Cornu, Laurence (1999) La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio G. y otros. Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Novedades Educativas. Págs. 19 a 26

- Cubias y Villalta. Técnicas participativas para la educación popular. Manual para el facilitador. s/d. Disponible en el siguiente enlace: [http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/extension/pluginfile.php/27720/mod_resource/content/0/TECNICAS PARTICIPATIVAS PARA LA EDUCACION POPULAR.pdf](http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/extension/pluginfile.php/27720/mod_resource/content/0/TECNICAS_PARTICIPATIVAS_PARA_LA_EDUCACION_POPULAR.pdf). Consultado por última vez el día 21/02/17.
- Davini, C (2011). Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores. 1° ed., 2° reimpresión. Buenos Aires, Santillana.
- Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Construcción de Ciudadanía: 1° a 3° año / Dirección General de Cultura y Educación; coordinado por Ariel Zysman y Marina Paulozzo - 1a ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007.
- Fanfani, E. T. (2010) Los que ponen el cuerpo. El profesor de secundaria en la Argentina actual. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 37-76. Editora UFPR
- Feldman, D (2010) Didáctica general. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. (Aportes para el desarrollo curricular)
- Freire, P (2006). Cartas a quien pretende enseñar. 1° ed, 3° reimpresión. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Freire, P (1993) Política y educación. Madrid: Siglo XXI. Capítulo: Educación y Participación comunitaria. pp.73-87.
- Gabbai, I (2010). Jóvenes y Escuela Secundaria. Relaciones entre trayectorias sociales y trayectorias escolares. Trabajo final de Especialización. Especialización en Políticas Educativas. FLACSO, Sede Académica Argentina.

- Kantor, D., 2007. “El lugar de lo joven en la escuela” en Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) *Las formas de lo escolar*, Del Estante, Buenos Aires.
- Kaplan, C. V. (2006): *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006.
- Marco General del Diseño Curricular de la Escuela Secundaria Obligatoria. DGCYE, Provincia de Buenos Aires. 2010.
- Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional de Extensión Educativa “Abrir la Escuela”. Junio de 2011.
- Montes, N. y Sendón, M.A. *Trayectorias educativas de estudiantes del nivel medio*, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 11, Nro. 29, año 2006.
- Oraisón, M. y Perez, A. (2006) *Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía*. Revista OEI. Septiembre - Diciembre. N° 42.
- Reguillo Cruz, R (2000). *Emergencia de Culturas Juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires, Norma.
- Resolución N° 84/09 del Consejo Federal de Educación. Ministerio Nacional de Educación, Argentina.
- Southwell Myriam (2011) “La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato” en Tiramonti G. (Coord.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Homo Sapiens, Rosario.
- Tenti Fanfani, Emilio (2008) “La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural”. En: Tiramonti y Montes (comp.) “La escuela media en debate”. Buenos Aires, FLACSO.

- Terigi, Flavia (2008) “Los cambios en los formatos de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”. En: Revista Propuesta Educativa, N°29, FLACSO. Buenos Aires.
- Terigi, Flavia (2007) “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. Conferencia dictada en el III Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana.
- Tiramonti, G. (2005) La escuela en la encrucijada del cambio epocal. Educação & Sociedade, vol. 26, núm. 92, octubre, 2005, pp. 889-910 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil.
- Tiramonti, G. (2011) Educación Secundaria Argentina: dinámicas de selección y diferenciación. Cadernos de Pesquisa v.41 n.144 set./dez. Brasil.
- Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (comp.). (2008). La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación, Manantial/FLACSO, Buenos Aires.
- Ziegler, Sandra (2010) “Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?”. En: Tiramonti, G. (comp.). (2010). Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Buenos Aires, Homo Sapiens. Colección Pensar la educación.

Links de proyectos de investigación:

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación:

<http://www.fahce.unlp.edu.ar/idihs/proyectos-vigentes/el-trabajo-con-problemas-en-las-clases-de-ciencias-naturales-de-la-esb-el-rol-que-le-asignan-los-docentes;>

<http://www.fahce.unlp.edu.ar/idihs/areas/aeief/proyectos-vigentes/la-educacion-fisica-en-la-educacion-secundaria-reflexion-sobre-las-practicas-de-la-ensenanza;>

<http://www.fahce.unlp.edu.ar/idihs/areas/cetcl/proyectos-vigentes/practicas-de-lectura-y-escritura-y-ensenanza-de-la-lengua-y-la-literatura-en-escuelas-de-barrios-perifericos-de-la-ciudad-de-la-plata;> <http://www.fahce.unlp.edu.ar/idihs/proyectos-vigentes/relacion-con-el-saber-y-diversidad-en-el-aula-de-matematica-de-la-escuela-secundaria-basica-de-hoy-un-estudio-exploratorio-en-el-gran-la-plata.>

Ministerio de Educación de la Nación. Institutos de Formación Docente:

Nómina disponible en <http://portales.educacion.gov.ar/infd/wp-content/blogs.dir/27/files/2015/11/Listado-de-proyectos-que-han-superado-la-primerainstancia-de-evaluacion-formal-2015.pdf>